

Meyer, Kirsten; Walber, Markus; Jütte, Wolfgang
**Weiterbildungsstudiengänge als Formate der interaktionalen
Professionalisierung. Eine empirische Beobachtung**

Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (2019) 1, S. 30-39



Quellenangabe/ Reference:

Meyer, Kirsten; Walber, Markus; Jütte, Wolfgang: Weiterbildungsstudiengänge als Formate der interaktionalen Professionalisierung. Eine empirische Beobachtung - In: Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung (2019) 1, S. 30-39 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-183123 - DOI: 10.25656/01:18312

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-183123>

<https://doi.org/10.25656/01:18312>

in Kooperation mit / in cooperation with:

DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR
WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG
UND FERNSTUDIUM E.V.

GERMAN ASSOCIATION FOR
UNIVERSITY CONTINUING AND
DISTANCE EDUCATION

<http://www.dgwf.net>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

1|19

Zeitschrift
Hochschule und
Weiterbildung

ZfWB

WWW.HOCHSCHULE-UND-WEITERBILDUNG.NET

SCHWERPUNKTTHEMA:

Formate der Hochschulweiterbildung

DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR
WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG
UND FERNSTUDIUM E.V.

GERMAN ASSOCIATION FOR
UNIVERSITY CONTINUING AND
DISTANCE EDUCATION

Inhaltsverzeichnis

7 Editorial

7 WOLFGANG JÜTTE, CLAUDIA LOBE

Stichwort: Formate der Hochschulweiterbildung

12 Thema

Formate der Hochschulweiterbildung

12 BERNHARD CHRISTMANN

Funktion und Gestaltung von Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung

22 THERESE E. ZIMMERMANN

Die Weiterbildungsformate CAS, DAS und MAS in der Schweizer Hochschullandschaft
Eine Betrachtung aus unterschiedlichen Blickwinkeln

30 KIRSTEN MEYER, MARKUS WALBER, WOLFGANG JÜTTE

Weiterbildungsstudiengänge als Formate der interaktionalen Professionalisierung
Eine empirische Beobachtung

40 ANITA MÖRTH, EVA CENDON

Theorie-Praxis-Verzahnung als zentrales Element von Formaten wissenschaftlicher Weiterbildung

48 LISA LIEBKE, RENATE STROHMER, HEIKE LAUBER, ANDREA WINZER, VERONIKA STRITTMATTER-HAUBOLD, JENS J. KADEN

Weiterbildung von Hochschuldozierenden in der medizinischen Lehre
Ein Blended-Learning basiertes Format

56 Dokumente

56 **Struktur und Transparenz von Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen in Deutschland**

Empfehlung der DGWF, beschlossen vom erweiterten Vorstand in Köln am 5. September 2018

58 **Publikationen**

59 **Buchbesprechungen**

64 **Aus der Fachgesellschaft**

64 **DGWF Vorstand kommentiert: Formate in der wissenschaftlichen Weiterbildung**

66 **Die DGWF-Jahrestagungen als Format für Wissensaustausch und Vernetzung**

Eine Zeitreihenanalyse unter Berücksichtigung der aktuellen Evaluationsdaten der
DGWF-Jahrestagung 2018 an der Technischen Hochschule Köln

73 **Forschung im Spannungsfeld von Erkenntnis- und Verwertungsinteresse**

Bericht zur 7. Forschungswerkstatt wissenschaftliche Weiterbildung der AG Forschung in der DGWF
12. bis 13. April 2019 an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

75 **Verzeichnis der Autor_innen**

Weiterbildungsstudiengänge als Formate der interaktionalen Professionalisierung

Eine empirische Beobachtung

KIRSTEN MEYER

MARKUS WALBER

WOLFGANG JÜTTE

Kurz zusammengefasst ...

Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote adressieren als Teil des Wissenschaftssystems insbesondere Akteur_innen der (Berufs-)Praxis. Damit bieten sie aus einer system- und wissenstheoretischen Perspektive Möglichkeiten zur Interaktion von wissenschaftlichen Erkenntnissen und (berufs-)praktischen Erfahrungen. Ausgehend von einem eigenen Modell zur Entstehung von Professionalität in Form einer besonderen Wissensqualität – dem Professionswissen – wurde in einem explorativen Forschungsprojekt untersucht, inwiefern sich die Annahmen des Modells aus der Perspektive von Teilnehmenden bestätigen und welche Professionalisierungseffekte zum Ausdruck kommen. Dafür wurden Teilnehmende drei sich unterscheidender weiterbildender Masterstudiengänge aus dem Bereich Erziehungswissenschaften befragt, wie sie das Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und (berufs-)praktischem Wissen wahrnehmen und welche Gelegenheiten sich zur Begegnung der Wissensarten bieten. Gleichwohl in den Studiengängen sowohl in formellen als auch in informellen Kontexten Gelegenheiten zur Interaktion der Wissensarten wahrgenommen werden, zeichnen sich Unterschiede zwischen Studiengängen mit spezifischer Berufsfeldorientierung und einer Orientierung an der Disziplin Erwachsenenbildung/Weiterbildung ab.

1 Einleitung

Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote stellen von ihrer funktionalen Bestimmung her ein Verknüpfungsmedium zwischen wissenschaftlichen Erkenntnissen und (berufs-)praktischen Handlungen dar. Sie haben das Ziel, die Professionalität unterschiedlicher Akteur_innen zu entwickeln oder zu erhalten. Mit dem „Bielefelder Modell der Interaktionalen Professionalisierung“ (Jütte, Walber & Behrens, 2012) liegt

ein Modell vor, das die Entstehung von Professionalität in Form einer besonderen Wissensqualität – dem Professionswissen, welches sich in der Interaktion von wissenschaftlichem Wissen und (berufs-)praktischem Wissen konstituiert – theoretisch zu erfassen versucht. In diesem Beitrag wird am Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung empirisch gezeigt, inwiefern sich die Annahmen des Modells der Interaktionalen Professionalisierung aus der Perspektive von Teilnehmenden wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote bestätigen und in welchen Qualitäten Professionalisierungseffekte zum Ausdruck kommen. Dafür wurde im Rahmen des Forschungsprojektes „Gelegenheitsstrukturen zur Professionalisierung in Interaktionsräumen in der wissenschaftlichen Weiterbildung“¹ die Wahrnehmung von Teilnehmenden weiterbildender Masterstudiengänge in den Blick genommen. Während das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung durch heterogene Angebotsformate und -formen gekennzeichnet ist, bildet das Format der weiterbildenden Masterstudiengänge eine Ausnahme (Christmann, 2018). Denn wie die „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ der Kultusministerkonferenz (KMK) verdeutlichen, werden in weiterbildenden Masterstudiengängen „qualifizierte berufspraktische Erfahrung von i.d.R. nicht unter einem Jahr voraus[gesetzt]. [Und] die Inhalte [...] sollen die beruflichen Erfahrungen berücksichtigen und an diese anknüpfen“ (KMK, 2010, S. 5). Weiterbildende Masterstudiengänge stellen folglich ein Format wissenschaftlicher Weiterbildung dar, das explizit Teilnehmende mit berufspraktischen Erfahrungen adressiert, die Berufspraxis der Teilnehmenden bei der Gestaltung des weiterbildenden Studiums inhaltlich berücksichtigt und damit Potenziale zur Begegnung von Wissenschaft und Praxis im Sinne des Modells der Interaktionalen Professionalisierung bietet.

¹ Siehe ausführlich auch den Forschungsbericht (Walber, Jütte & Meyer, 2017).

Die empirischen Ergebnisse der Untersuchung sollen einen Beitrag zur Professionalisierungsforschung leisten. Bisher werden Professionalisierungsdiskurse vorwiegend aus theoretischen Perspektiven anhand der Begriffe Profession, Professionalität und Professionalisierung geführt: *Professionen* gelten in einem professionssoziologischen Verständnis oft als Berufe, die sich durch spezifische Merkmale auszeichnen wie Wissenschaftsbasierung, Autonomie, Orientierung an zentralen gesellschaftlichen Werten, Zuständigkeitsmonopol für gesellschaftliche Handlungsbereiche sowie Organisation durch eine berufsständische Vertretung (siehe u.a. Miege, 2016). Der strukturfunktionalistische Ansatz nach Parsons (1968) nimmt hingegen die gesellschaftliche Stellung und Funktion von Professionen in den Blick. Eine kritische Betrachtung klassischer Professionsansätze findet sich im Rahmen machtheoretischer Ansätze (Larson, 1977; Freidson, 1979). Aus systemtheoretischer Sicht beschreibt Stichweh (1996) Professionen als Leistungsrollen, die in den jeweiligen Funktionssystemen die Wissensbestände verwalten. Die Strukturen professionellen Handelns sind darüber hinaus in dem strukturalistischen Ansatz Oevermanns (1996) zentral. Der Begriff der *Professionalität* verweist hingegen im Kontext der Erwachsenen- und Weiterbildung auf eine besondere Qualität im professionellen Handeln, auch unabhängig von einem Professionsstatus im Sinne professionssoziologischer Ansätze (Nittel, 2000; Peters, 2004; Gieseke, 2018). Mit dem Begriff *Professionalisierung* werden berufliche Entwicklungen im Zeitverlauf betrachtet. In einem strukturellen Verständnis beschreibt Professionalisierung die Verberuflichung einer Tätigkeit hin zu einer Profession (Peters, 2004, S. 91) und in einem individuellen Verständnis die berufliche Entwicklung eines Individuums auch unabhängig von professionssoziologischen Kriterien (Nittel & Seltrecht, 2008; siehe zum Professionalisierungsdiskurs in der wissenschaftlichen Weiterbildung auch Walber & Meyer, 2019). *Professionswissen* – als Wissensbasis professionellen Handelns – wird hingegen in dem wissenstheoretischen Ansatz von Dewe, Ferchhoff und Radtke (1992) in den Blick genommen. Dessen professionstheoretisches Verständnis bildet die Grundlage für das Modell der Interaktionalen Professionalisierung. Dieser theoretischen Perspektive wird sich im Folgenden angenähert, bevor auf die empirische Untersuchung eingegangen wird und die zentralen Ergebnisse dargestellt und diskutiert werden.

2 Theoretische Annäherung

Stehen in den beschriebenen professionstheoretischen Diskursen oft die Begriffe Profession, Professionalität und Professionalisierung im Fokus, sind in dem Modell der Interaktionalen Professionalisierung die theoretischen Konzepte des Professionswissens sowie des Interaktionssystems grundlegend.

2.1 Professionswissen als eigenständige Wissensart

In Abgrenzung zu den in der Wissensverwendungsforschung diskutierten Transfer- und Transformationsannahmen, bei denen es in der Regel um eine Wissensübertragung aus einer

Lernsituation auf eine Anwendungssituation geht (siehe u.a. Hof & Lambert, 2004, S. 197-198), wird Professionswissen in der wissenstheoretischen Perspektive von Dewe et al. (1992) als eine Wissensart verstanden, die sich in der Begegnung von wissenschaftlichem Wissen und (berufs-)praktischem Wissen neu konstituiert und gleichwertig neben diesen steht. Professionswissen besteht folglich weder aus einer Einheit von Wissenschaft und Praxis noch einer Addition, Vermischung, Vermittlung oder Transformation wissenschaftlichen und (berufs-)praktischen Wissens. Die Strukturlogiken beider Wissensarten bleiben bestehen und stehen einander komplementär gegenüber (Dewe et al., 1992, S. 78-88).

Wissenschaftliches Wissen

Wissenschaftliches Wissen lässt sich in einem systemtheoretischen Verständnis dem Funktionssystem der Wissenschaft zuordnen, dessen Funktion darin besteht, Erkenntnisse zu generieren (Luhmann, 2009, S. 194; Baraldi, Corsi & Esposito, 1997, S. 11-112). Die Strukturlogik wissenschaftlichen Wissens orientiert sich folglich an dem Kriterium der Wahrheit und zielt auf Erkenntnisgewinn. Die unmittelbare Anwendung in der Praxis steht nicht im Fokus, vielmehr werden Phänomene aus einer Distanz heraus beobachtet und beschrieben. Wissenschaftliches Wissen lässt sich daran anschließend als ein der Zeit und Situation enthobenes Wissen beschreiben, das abstrakt und hypothetisch bleibt (Dewe et al., 1992; Dewe, 1996).

(Berufs-)Praktisches Wissen

(Berufs-)Praktisches Wissen entsteht hingegen in der (beruflichen) Praxis und findet dort auch Anwendung. Es basiert auf Erfahrungen und Regelwissen, die durch das Handeln in der (beruflichen) Praxis gewonnen werden. In einem systemtheoretischen Verständnis orientiert sich (berufs-)praktisches Wissen an dem Kriterium der Angemessenheit und steht unter dem Entscheidungsdruck, der Situation angemessen zu handeln (Dewe et al. 1992, S. 81). In Abgrenzung zum wissenschaftlichen Wissen ist die Strukturlogik dieser Wissensart „nicht in Gestalt [...] wissenschaftlicher Aussagen [zu] objektivieren und mit[zu]teilen“ (Dewe et al., 1992, S. 84). (Berufs-)Praktisches Wissen lässt sich somit auch als situations- und zeitgebunden beschreiben, es ist nicht hypothetisch, sondern ermöglicht das Handeln in der (Berufs-)Praxis (Dewe et al., 1992; Dewe, 1996).

Professionswissen

Die komplementären Strukturlogiken des wissenschaftlichen Wissens und des (berufs-)praktischen Wissens gelten nach Dewe et al. (1992) als grundlegend für die Entstehung professionellen Wissens. Professionswissen umfasst sowohl der Situation angemessen zu handeln und Entscheidungen zu treffen als auch das Handeln aus einer wissenschaftlichen Distanz heraus zu überdenken und zu reflektieren. Die Wissensart kann folglich als zeit- und situationsbezogen beschrieben werden und zeigt sich in einem überdachten Handeln (Dewe et al., 1992; Dewe, 1996), im Sinne einer reflektierten Beruflichkeit (Walber et al., 2017).

WISSENSCHAFTLICHES WISSEN	PROFESSIONSWISSEN	(BERUFS-)PRAKTISCHES WISSEN
(Er)kennen kontextübergreifend abstrakt Denkmuster Denken zeitenthoben Distanz situationsübergreifend unanwendbar	kontextorientiert reflektierte Beruflichkeit überdachtes Handeln zeitbezogen situationsbezogen 	Können kontextgebunden konkret Berufsroutine Handeln zeitgebunden Nähe situationsgebunden anwendbar

Abb. 1: Strukturlogiken der Wissensarten (Walber et al., 2017).

Professionswissen als Voraussetzung für professionelles Handeln konstituiert sich nach Dewe et al. (1992) in der Begegnung und Relationalisierung wissenschaftlichen Wissens und (berufs-)praktischen Wissens durch die bzw. den Professionelle_n als Träger_in der Wissensarten. Die Strukturlogik des Professionswissens kann von dem wissenschaftlichen Wissen und dem (berufs-)praktischen Wissen, wie in Abbildung 1 dargestellt, abgeleitet werden.

Während der Fokus des wissenstheoretischen Ansatzes von Dewe et al. (1992) auf der Rekonstruktion der Strukturmerkmale des Professionswissens als Voraussetzung von professionellem Handeln liegt, wird in dem Modell der Interaktionalen Professionalisierung (Jütte & Walber, 2012; Walber & Jütte, 2015) der Konstruktionsprozess dieses Professionswissens im Rahmen von Interaktionssystemen in den Blick genommen.

2.2 Interaktionssysteme als Professionalisierungsräume

Aus systemtheoretischer Perspektive sind Begegnungen zwischen differenten Funktionssystemen – wie Wissenschaft und (Berufs-)Praxis – mittels Interaktionssystemen möglich (Kieserling, 1999). Interaktionssysteme entstehen in der physischen Anwesenheit, gegenseitigen Wahrnehmung und Kommunikation körpergebundener autopoietischer, selbstreferenzieller und operational geschlossener psychischer Systeme (Kieserling, 1999, S. 5), die als Träger_innen spezifischer Wissensarten der differenten Funktionssysteme fungieren und diese mit in Interaktionen einbringen. Gleichwohl aus systemtheoretischer Sicht kein direkter Austausch zwischen psychischen Systemen möglich ist, bieten wechselseitige Wahrnehmung und Kommunikation in Interaktionssystemen Chancen zur Perturbation. Wissenschaftliche Erkenntnisse und Praxisanforderungen lassen sich in der Interaktion in Beziehung setzen (Jütte & Walber, 2012, S. 69), so dass sich vorhandene Strukturen überdenken und neu bilden lassen (siehe auch Luhmann, 2011, S. 13). Da sich Perturbationen auf Basis der Selbstorganisation erst in den jeweiligen Funktionssystemen auflösen, entsteht ein doppelter Nutzen: „Das Wissenschaftssystem kann aktuelle praxisrelevante Forschungsfragen identifizieren, das Praxissystem erhält

wissenschaftlich fundierte Anregungen für das praktische Handlungsrepertoire“ (Jütte & Walber, 2012, S. 70).

Interaktionssysteme, in denen Vertreter_innen des Wissenschaftssystems und Vertreter_innen verschiedener Funktionssysteme aus Praxissystemen als Träger_innen der entsprechenden Wissensarten in Begegnung treten, lassen sich folglich als Professionalisierungssysteme beschreiben, die anschließend an das Professionsverständnis von Dewe et al. (1992) Potenziale zur Entstehung von Professionswissen bieten können (siehe Abbildung 2).

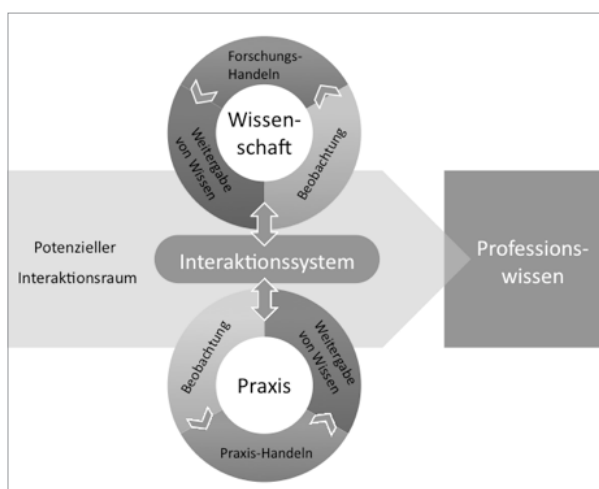


Abb. 2: Das Modell der Interaktionalen Professionalisierung (Jütte & Walber, 2010, S. 94).

Wissenschaftliche Weiterbildungsangebote stellen aufgrund ihrer Funktion ein idealtypisches Beispiel für solche Professionalisierungssysteme dar (Walber & Jütte, 2012; Walber & Jütte, 2015; siehe auch Walber & Meyer, 2019) und scheinen daher prädestiniert für empirische Analysen. Während sich die Angebote des grundständigen Studiums vordergründig an Studierende ohne (berufs-)praktische Erfahrungen richten und Begegnungen wissenschaftlichen und (berufs-)praktischen Wissens daher nur hypothetisch möglich sind, adressieren weiterbildende Studienangebote als Teil des Wissenschaftssystems explizit Akteur_innen des Praxissystems (siehe auch KMK, 2010). He-

rausforderungen ergeben sich insbesondere in Bezug auf die didaktische Gestaltung der Professionalisierungssysteme: Auf der makro- und mesodidaktischen Ebene steht im Rahmen der Programmplanung die Vorbereitung der Interaktionen im Fokus; Auf der mikrodidaktischen Ebene ist die Lehr-/Lerninteraktion so zu initiieren, dass sich einerseits die Interaktionsanlässe an den Anforderungen des beruflichen Tätigkeitsfeldes der Teilnehmenden ableiten lassen und andererseits die (Berufs-)Praxis der Teilnehmenden als Reflexionsgegenstand fungiert, „auf den disziplinäre Erkenntnisse appliziert werden können“ (Walber & Jütte, 2015, S. 56).

3 Empirischer Zugang

Anschließend an die theoretischen Annahmen des Modells der Interaktionalen Professionalisierung wurde im Rahmen des qualitativen Forschungsprojekts „Gelegenheitsstrukturen zur Professionalisierung in Interaktionsräumen in der wissenschaftlichen Weiterbildung“ untersucht, wie Teilnehmende weiterbildender Masterstudiengänge das Verhältnis von wissenschaftlichem und (berufs-)praktischem Wissen wahrnehmen und welche Möglichkeitsräume sich im Rahmen des weiterbildenden Studiums bieten, um beide Wissensarten in Beziehung zu setzen.

Da bisher keine empirischen Erkenntnisse zu dem theoretischen Ansatz der Interaktionalen Professionalisierung vorliegen (siehe Kapitel 1), handelt es sich bei der vorgelegten Studie um ein exploratives qualitatives Vorgehen. Dies ermöglicht ausgehend von den professionstheoretischen Vorannahmen, vielschichtige Einblicke in die individuelle Wahrnehmung der Teilnehmenden als Träger_innen der Wissensarten. Folgende Forschungsfragen waren leitend:

1. Wie werden jeweils wissenschaftliches Wissen und (berufs-)praktisches Wissen von den Teilnehmenden verstanden und wie bilden sich die Wissensarten jeweils in den weiterbildenden Masterstudiengängen ab?
2. Welche Räume und Anlässe nehmen die Teilnehmenden während des weiterbildenden Masterstudiums wahr, in denen sie wissenschaftliches Wissen und (berufs-)praktisches Wissen in Beziehung setzen können?
3. Welche Akteur_innen werden im Rahmen des weiterbildenden Studiums als Träger_innen von Wissensressourcen wahrgenommen und welche Rolle nehmen sie im Wissenskonstruktionsprozess ein?
4. Wie verstehen die Teilnehmenden das Verhältnis von wissenschaftlichem und (berufs-)praktischem Wissen hinsichtlich der Entstehung eines professionalisierten Wissens und Handelns und welche Funktion schreiben sie Professionswissen zu?

Das qualitative Sampling setzt sich aus Teilnehmenden drei weiterbildender Masterstudiengänge zusammen, die unterschiedliche Schwerpunkte aufweisen, jedoch alle thematisch

im Bereich der Erziehungswissenschaften zu verorten sind: ein Fernstudiengang mit Präsenzphase, dessen inhaltliche Ausrichtung in dem Bereich Beratung und Coaching liegt und von einer Fernhochschule angeboten wird (Fall 1); ein berufsbegleitender Präsenzstudiengang mit der inhaltlichen Ausrichtung Beratung im Bildungsbereich, der von einer Universität initiiert wird (Fall 2) sowie ein berufsbegleitender Präsenzstudiengang, der an der Disziplin Erwachsenenbildung/Weiterbildung ausgerichtet ist und ebenfalls von einer Universität angeboten wird (Fall 3) (siehe Abbildung 3).

	FALL 1	FALL 2	FALL 3
Hochschulform	Fernhochschule	Universität	Universität
Studienform	Fernstudium mit Präsenzphasen	Berufsbegleitendes Präsenzstudium	Berufsbegleitendes Präsenzstudium
Inhaltliche Ausrichtung	Beratung/Coaching	Beratung im Bildungsbereich	Disziplin Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Interviewte Teilnehmende der Weiterbildung	4 Teilnehmende in der Endphase	3 Absolvent_innen	3 Teilnehmende in der Endphase

Abb. 3: Das qualitative Sampling.

Während in den Studiengängen Fall 1 und Fall 3 jeweils vier bzw. drei Teilnehmende gewonnen werden konnten, die sich in der Endphase des Studiums befanden, hatten die drei Interviewten des Studiengangs Fall 2 zum Zeitpunkt des Interviews das Studium bereits abgeschlossen.

Die Daten wurden mittels leitfadengestützter qualitativer Interviews (Kruse, 2014) erhoben. Der Interviewleitfaden wurde ausgehend von den Forschungsfragen und den zugrundeliegenden professionstheoretischen Annahmen entwickelt. Die Auswertung erfolgte in Anlehnung an die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016), die eine systematische, durch Theorien und vorab festgelegte Regeln geleitete Interpretation des Datenmaterials ermöglicht. Diese Vorteile nutzend wurde das Kategoriensystem aus dem Interviewleitfaden deduktiv abgeleitet und durch induktive Kategorien, die am Material gebildet wurden, ergänzt.

4 Zentrale Ergebnisse der empirischen Beobachtung

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zeigen, wie Teilnehmende weiterbildender Masterstudiengänge wissenschaftliches Wissen und (berufs-)praktisches Wissen verstehen und im Rahmen ihres weiterbildenden Studiums

wahrnehmen (Kapitel 4.1), welche Möglichkeiten zur Interaktion der Wissensarten sich im Rahmen des Studiums bieten (Kapitel 4.2), an welche Träger_innen die Wissensarten gebunden sind und welche Rolle diese im Wissenskonstruktionsprozess einnehmen (Kapitel 4.3). Darüber hinaus wird in den Blick genommen, wie die Teilnehmenden das Verhältnis der Wissensarten wahrnehmen und welche Bedeutung sie diesem – auch für ihr eigenes professionelles Handeln – zuschreiben (Kapitel 4.4).

4.1 Wissenschaftliches Wissen und (berufs-)praktisches Wissen im weiterbildenden Studium

Wissenschaftliches Wissen und (berufs-)praktisches Wissen werden von den befragten Teilnehmenden jeweils als Teil des weiterbildenden Studiums wahrgenommen. Dabei zeigt sich das wissenschaftliche Wissen insbesondere in Form von *wissenschaftlichen Theorien* sowie *empirischen Studien* und wird von den befragten Teilnehmenden als *durch wissenschaftliche Methoden belegtes Wissen*, dessen Herkunft nachvollziehbar ist, beschrieben. Mit (berufs-)praktischem Wissen werden hingegen *Erfahrungen aus der Berufspraxis*, *Intuition* sowie *Handeln aus dem Bauch heraus* oder *Handeln nach der Methode Versuch und Irrtum* in Verbindung gebracht.

Hinsichtlich ihrer Funktion werden beiden Wissensarten unterschiedliche Schwerpunkte zugeschrieben. Während wissenschaftliches Wissen *einen distanzierten Blick auf die Praxis* und *Reflexivität* ermöglicht sowie als *Erklärung und Begründung* fungiert, wird die Funktion (berufs-)praktischen Wissens darin gesehen, *alltägliches berufliches Handeln* zu ermöglichen und die Bearbeitung von *Routinefällen* zu ermöglichen:

„[F]ür mich ist Praxiswissen, das was mir ermöglicht, die neunzig Prozent Routinefälle abzuwickeln und zwar möglichst effizient und fehlerlos. Das dient der Fehlerreduktion und im Grunde genommen auch der Vereinfachung, also der Abläufe und auch der Stressreduktion“ (F1_I2, Abs. 44).

In Bezug auf das Verständnis und die Funktion wissenschaftlichen und (berufs-)praktischen Wissens zeigen sich folglich Anschlüsse an die von Dewe et al. (1992) dargestellten Strukturlogiken der Wissensarten (siehe Kapitel 2.1).

Gleichwohl beide Wissensarten in den jeweiligen weiterbildenden Studiengängen Teil des Präsenz- und des Selbststudiums sind, zeichnen sich zwischen den drei untersuchten Studiengängen Unterschiede hinsichtlich des Umgangs mit den Wissensarten ab. Die Vermittlung wissenschaftlichen Wissens wird im Fernstudiengang (Fall 1) vordergründig als Teil des Selbststudiums wahrgenommen: „der wissenschaftliche Fokus, also was es natürlich zum Lernen manchmal auch schwieriger macht, [...] wir haben hier so Lernbriefe, Lernstudienhefte. [...] Also da haben wir im Grunde dann eine wissenschaftliche Abhandlung über ein Thema, mit

Verweisen auch zu weiterführender Literatur“ (F1_I4, Abs. 36). In den Präsenzstudiengängen (Fall 2 und Fall 3) lassen sich diesbezüglich keine Unterschiede zwischen den Selbststudienphasen und den Präsenzveranstaltungen identifizieren. Die Ergebnisse veranschaulichen, dass die Präsenzveranstaltungen des an der Disziplin Erwachsenenbildung/Weiterbildung orientierten Studiengangs vorwiegend wissenschaftsorientiert gestaltet und abhängig von den jeweiligen Dozent_innen auch vertiefte Vorkenntnisse in Bezug auf wissenschaftliche Theorien vorausgesetzt werden. Der Anteil wissenschaftlichen Wissens im Rahmen des Präsenzstudiengangs mit Berufsfeldorientierung (Fall 2) wird von den befragten Teilnehmenden hingegen eher als gering beschrieben.

Alle weiterbildenden Masterstudiengänge bieten den Teilnehmenden zudem die Möglichkeit, Wissen und Erfahrungen aus der eigenen (Berufs-)Praxis mit in das Studium einzubringen. Eine Teilnehmende des Präsenzstudiengangs mit Berufsfeldorientierung (Fall 2) verdeutlicht:

„Also es wird dann gefragt, [...] wer hat einen Fall, wer möchte einen reinbringen? Wer ist bereit einen Fall reinzubringen? Weil nicht jeder möchte da alles thematisieren“ (F2_I1, Abs. 50).

Wie in dieser und weiteren Beschreibungen der Teilnehmenden der Studiengänge mit spezifischer Berufsfeldorientierung (Fall 1 und Fall 2) ersichtlich wird, fungieren u.a. Fälle aus der (beruflichen) Praxis der Teilnehmenden als Gegenstand der Reflexion und Bearbeitung. Die Teilnehmenden des disziplinenorientierten Studiengangs nehmen im Rahmen des weiterbildenden Studiums hingegen nur punktuell Möglichkeiten zur Thematisierung der eigenen (beruflichen) Praxis wahr: „Wir waren sehr gesprächsfreudig [...], da hatte der Lehrende nicht unbedingt ((lacht)) was machen können“ (F3_I1, Abs. 47). In dieser Aussage wird deutlich, dass in dem weiterbildenden Studium (berufs-)praktischen Erfahrungen besonders auf Initiative der einzelnen Teilnehmenden Raum gegeben wird.

4.2 Gelegenheiten zur Interaktion der Wissensarten

Sowohl im Rahmen *formeller Lehr-/Lernsettings* – wie Präsenzveranstaltungen – als auch in *informellen Kontexten* der jeweiligen weiterbildenden Studiengänge werden von den befragten Teilnehmenden Möglichkeiten zur Interaktion wissenschaftlichen Wissens und (berufs-)praktischen Wissens wahrgenommen.

Im Kontext formeller Lehr-/Lernsettings sehen die Teilnehmenden der berufsfeldorientierten Studiengänge (Fall 1 und Fall 2) insbesondere in den didaktischen Elementen *praktische Übungen*, *Feedback* und *Reflexion* das Potenzial, Interaktionsmöglichkeiten zu anzuregen:

„Es war selbstverständlich, genau das war ja eigentlich so das höchste Gut, was wir hatten, dass man immer

wieder reflektiert und reflektiert und reflektiert hat, ja und sich selbst, aber auch die Praxis und die Anderen“ (F2_I3, Abs. 96).

Explizit *initiierte Diskussionen* bilden hingegen in dem disziplinierten Studiengang (Fall 3) ein zentrales didaktisches Element zur Förderung der Interaktion der Wissensarten.

Außerhalb der formellen Lehr-/Lernsettings bilden zudem *Gespräche mit Kommiliton_innen und Dozent_innen* oder auch mit *Akteur_innen aus dem Kontext der beruflichen Tätigkeit* Möglichkeiten zur Interaktion der Wissensarten. Unterschiede zwischen den Studiengängen zeigen sich u.a. im Kontakt mit Kommiliton_innen und Dozent_innen. Während in den berufsfeldorientierten Studiengängen (Fall 1 und Fall 2) verschiedene Interaktionsmöglichkeiten sowohl mit Kommiliton_innen als auch mit Dozent_innen wahrgenommen werden, führen die befragten Teilnehmenden des an der Disziplin Erwachsenenbildung / Weiterbildung orientierten Studiengangs (Fall 3) an:

„Mit Professor[inn]en nur auf Anfrage. [...] wenn man sagt, ich habe dieses und jenes Anliegen oder Frage, da waren die bereit, wobei es schwierig war, weil viele Dozent[inn]en außerhalb [...] lehren und forschen und es dann per E-Mail gelaufen ist“ (F3_I2, Abs. 71).

Neben Interaktionen zwischen physisch anwesenden Akteur_innen bieten auch *schriftliche wissenschaftliche Arbeiten* eine Möglichkeit, in der die Teilnehmenden ihre eigenen (berufs-)praktischen Erfahrungen mit wissenschaftlichen Erkenntnissen in Beziehung setzen:

„Insbesondere bei der Masterarbeit habe ich mir schon ein Thema ausgesucht, mit dem ich es mir nicht gerade einfach gemacht habe, weil ich mir einen Kunden gesucht habe, die gefragt habe, ob ich bei denen schreiben darf (.) und habe wirklich alles was ich gelernt habe, das ist jetzt übertrieben, sagen wir mal die Hälfte von dem was ich gelernt habe, habe ich versucht, dort auszuprobieren“ (F2_I1, Abs. 26).

Während aus systemtheoretischer Perspektive Interaktionen allein zwischen physisch anwesenden psychischen Systemen möglich sind, wird hier deutlich, dass neben klassischen Interaktionen in formalen Lehr-/Lernsettings und informellen Anlässen auch Interaktionen mit Aktanten (Schmidt 2005, S.106, 156ff.) Gelegenheiten zur Begegnung der Wissensarten bieten.

4.3 Träger_innen (heterogener) Wissensarten im Wissenskonstruktionsprozess

Als Träger_innen der komplementären Wissensarten fungieren sowohl Dozent_innen und Teilnehmende als auch didaktisches Material.

Dozent_innen, die in den berufsfeldorientierten Studiengängen tätig sind (Fall 1 und Fall 2), wird sowohl ein wissenschaftlicher als auch ein (berufs-)praktischer Hintergrund zugeschrieben: „Ich sage mal gemischt. [...] Leute, die wirklich im Beruf stehen [...] eben sehr praxisorientiert sind, die aber selbstverständlich am Anfang dann auch immer jeweils die Theorie [mit einbringen]“ (F2_I1, Abs. 62). In dem disziplinierten Studiengang (Fall 3) werden hingegen hauptsächlich Dozent_innen mit einem wissenschaftlichen Hintergrund wahrgenommen: „Aus meiner [...] Wahrnehmung waren es eher Leute, die forschen und nicht in der Praxis arbeiten“ (F3_I2, Abs. 75). Auch einzelne *Teilnehmende* der jeweiligen weiterbildenden Masterstudiengänge verfügen neben (berufs-)praktischen Erfahrungen über ein fundiertes wissenschaftliches Wissen, das sie sich im Rahmen eines akademischen Erststudiums an einer Universität oder einer beruflichen Tätigkeit im wissenschaftlichen Kontext aneignen konnten. Dozent_innen als auch Teilnehmende lassen sich folglich als Träger_innen heterogener Wissensarten beschreiben, die im Kontext des weiterbildenden Studiums in Begegnung treten. Darüber hinaus wird auch didaktisches Material als Aktant als Träger insbesondere des wissenschaftlichen Wissens wahrgenommen.

Gleichwohl das Herstellen einer Begegnung von wissenschaftlichem und (berufs-)praktischem Wissen von den befragten Teilnehmenden als eigenständige Leistung beschrieben wird, ermöglichen die genannten Akteur_innen als Träger_innen der Wissensarten interaktionsunterstützende Bedingungen im Rahmen des Wissenskonstruktionsprozesses. Dozent_innen gestalten Interaktionsanlässe, die einen Zugang zu wissenschaftlichem Wissen unterstützen:

„Von daher war es vor allen Dingen für mich persönlich an den Stellen, wo die Dozent[inn]en die pure Theorie vermittelt haben. Aber vielleicht auch, weil ich immer bewusst versucht habe die Verknüpfung herzustellen“ (F2_I3, Abs. 42).

Als besonders unterstützend bei der Gestaltung von Interaktionsgelegenheiten werden zudem Dozent_innen gesehen, die sowohl über wissenschaftliches Wissen als auch (berufs-)praktische Erfahrungen verfügen:

„Also, dass ein Professor, [...] der ein unheimlich wissenschaftliches Repertoire hat, aber das ist halt so, dass er den Zugang auch dazu ermöglicht. Also dieses Wissen, was da ist, wird verständlich formuliert und ich finde Verständlichkeit ist immer eine Sache“ (F1_I3, Abs. 40).

Dozent_innen, die über beide Wissensarten verfügen, werden in diesem Kontext auch als „Modellanwender_innen“ (F1_I1, Abs. 37) wahrgenommen.

Auch die Teilnehmenden als Träger_innen verschiedener Wissensarten gestalten in den weiterbildenden Studiengängen untereinander Interaktionen, denn „durch diese unterschiedlichen Hintergründe, [...] bringt [...] jeder nochmal

eine andere Perspektive rein“ (F2_I1, Abs. 26). Während die Teilnehmenden der am spezifischen Berufsfeld orientierten Studiengänge (Fall 1 und Fall 2) die Heterogenität vorwiegend als Bereicherung wahrnehmen, beschreibt eine Teilnehmende des disziplinierten Studiengangs (Fall 3): „Es war ein bisschen schwierig, weil wir alle aus unterschiedlichen Bereichen kamen“ (F3_I1, Abs. 45). Hier wird ersichtlich, dass die Relationierung heterogener Wissensarten im Weiterbildungskontext auch mit Herausforderungen verbunden ist.

In dem Fernstudiengang (Fall 1) wird darüber hinaus in der *didaktischen Gestaltung des Fernstudienmaterials* das Potenzial wahrgenommen, Interaktionen der Wissensarten zu unterstützen.

Es lässt sich zusammenfassen, dass Dozent_innen, Teilnehmende sowie didaktisches Material als Träger_innen wissenschaftlichen und (berufs-)praktischen Wissens beschrieben werden können. Sie haben potenziell Gelegenheiten, Interaktionen der Wissensarten zu konstituieren und damit den Prozess der Wissenskonstruktion zu ermöglichen. Dabei fällt auf, dass die Akteur_innen häufig nicht eindeutig dem Wissenschaftssystem oder der (Berufs-)Praxis zuzuordnen sind, sondern Träger_innen heterogener Wissensarten darstellen.

4.4 Professionswissen als emergierende Qualität

Im Hinblick auf das Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und (berufs-)praktischem Wissen lassen sich plurale Beschreibungen der befragten Teilnehmenden differenzieren wie *Amalgamierung, gegenseitige Beeinflussung, wechselseitige Bezugnahme*. Das Zusammenkommen der Wissensarten im Rahmen der weiterbildenden Masterstudiengänge wird von den Befragten als ein Mehrwert und eine Perspektivenerweiterung erlebt. Beschreibungen wie eine Fundierung, die Sicherheit im Handeln gibt, „eine Haltung, die man verinnerlicht“ (F1_I3, Abs. 68) sowie die Möglichkeit, die *Praxis zu hinterfragen* und die *Handlungsoptionen zu erhöhen* werden hinsichtlich Funktion und Mehrwert einer Interaktion der Wissensarten genannt. Es fällt jedoch auf, dass ein Mehrwert vorwiegend von Teilnehmenden der an einem spezifischen Berufsfeld orientierten Studiengänge (Fall 1 und Fall 2) explizit beschrieben wird. Mehreren Teilnehmenden des an der Disziplin Erwachsenenbildung/Weiterbildung orientierten Studiengangs (Fall 3) fällt es hingegen schwer, sowohl das Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und (berufs-)praktischem Wissen als auch folglich den Mehrwert der Interaktion zu verbalisieren.

5 Erkenntnisse und Forschungsanschluss

Die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zeigen, dass sich die funktionale Logik des theoretischen Modells der Interaktionalen Professionalisierung am Beispiel des Formats der weiterbildenden Masterstudiengänge beobachten lässt. Es wird aber auch deutlich, dass die Zuordnung der Wissensarten zu bestimmten Akteur_innen und Aktanten nicht eindeu-

tig ist und sowohl Dozent_innen und Teilnehmende als auch didaktisches Material als Träger_innen wissenschaftlichen Wissens sowie (berufs-)praktischen Wissens fungieren. Die beobachteten Interaktionsvarianten sind in den weiterbildenden Studiengängen eher traditionell. Die Potenziale zur Entstehung von Professionswissen können prinzipiell durch eine Repräsentanz der Wissensarten bei didaktischen Inszenierungen im Format der weiterbildenden Masterstudiengänge sowohl im Rahmen des Fernstudiums als auch im Präsenzstudium beeinflusst werden. Ein Mehrwert der Interaktion der Wissensarten für das professionelle Handeln in den jeweiligen Praxisfeldern wird wahrgenommen oder von den Teilnehmenden, die sich noch im Studium befinden, erhofft.

Zudem zeichnen sich Unterschiede zwischen den einzelnen untersuchten weiterbildenden Masterstudiengängen ab, wie in der Systematisierung zusammenfassend dargestellt (Abbildung 4).

Unterschiede hinsichtlich der Repräsentanz der Wissensarten im weiterbildenden Studium zeigen sich besonders zwischen dem an der Disziplin Erwachsenenbildung/Weiterbildung orientierten Studiengang und den Studiengängen mit spezifischer Berufsfeldorientierung. So ist in dem disziplinierten Studiengang ein Wissenschaftsbezug deutlich wahrnehmbar, jedoch wird nur vereinzelt von Gelegenheiten berichtet, in denen Teilnehmende die eigenen (berufs-)praktischen Erfahrungen im Studium thematisieren können. In den berufsfeldorientierten Studiengängen wird der Wissenschaftsbezug im Studium hingegen als weniger ausgeprägt beschrieben. Dafür bieten sich in diesen verschiedene Möglichkeiten, die eigene (Berufs-)Praxis im Rahmen des Studiums mit einzubringen und zu reflektieren. Diese unterschiedliche Schwerpunktsetzung spiegelt sich auch in den wahrgenommenen Gelegenheiten wider, im Kontext des Studiums die eigenen (berufs-)praktischen Erfahrungen mit wissenschaftlichen Erkenntnissen in Beziehung zu setzen. Insbesondere die Studiengänge mit Berufsfeldorientierung scheinen wahrnehmbare Gelegenheiten zur Interaktion der Wissensarten zu ermöglichen. Dabei lassen sich hinsichtlich der wahrgenommenen Qualität der Interaktionen keine Unterschiede zwischen dem Präsenz- und Fernstudiengang ausmachen. Es ist somit anzunehmen, dass die Interaktionsmöglichkeiten nicht allein an die regelmäßige physische Präsenz der Teilnehmenden gebunden sind, sondern sowohl im Präsenz- als auch im Fernstudium vielmehr die Qualität der didaktischen Inszenierungen entscheidend für die Interaktion der Wissensarten ist. Im Wissenskonstruktionsprozess werden Dozent_innen als die Akteur_innen wahrgenommen, die insbesondere einen Zugang zu wissenschaftlichem Wissen ermöglichen. Dozent_innen, die einen wissenschaftlichen und einen (berufs-)praktischen Hintergrund aufweisen, werden zudem in berufsfeldorientierten Studiengängen als unterstützend für die Interaktion der Wissensarten empfunden. Insgesamt zeigt sich, dass ein Mehrwert in der Begegnung der Wissensarten im Rahmen des Studiums und in Bezug auf die (berufliche) Praxis wahrgenommen wird,

	FALL 1	FALL 2	FALL 3
Wissenschaftliches Wissen im weiterbildenden Studium	Wissenschaftsbezug insbesondere im Kontext des Selbststudiums durch die Bearbeitung von Studienheften	Wissenschaftsbezug sowohl im Präsenz- als auch im Selbststudium – jedoch insgesamt eher gering	Starker Wissenschaftsbezug im Präsenz- und Selbststudium
(Berufs-)Praktisches Wissen im weiterbildenden Studium	(Berufs-)Praxis der Teilnehmenden als Gegenstand der Reflexion und Bearbeitung	(Berufs-)Praxis der Teilnehmenden als Gegenstand der Reflexion und Bearbeitung	Thematisierung (berufs-) praktischer Erfahrungen der Teilnehmenden punktuell auf Initiative einzelner Teilnehmender in Präsenzveranstaltungen
Formelle Anlässe zur Interaktion der Wissensarten	Praktische Übungen, Feedback, Reflexion	Praktische Übungen, Feedback, Reflexion	Explizit initiierte Diskussionen
Informelle Anlässe zur Interaktion der Wissensarten	Gespräche mit anderen Teilnehmenden und Dozent_innen sowie Akteur_innen aus dem beruflichen Kontext	Gespräche mit anderen Teilnehmenden und Dozent_innen sowie Akteur_innen aus dem beruflichen Kontext	Vereinzelte Gespräche mit anderen Teilnehmenden und Dozent_innen sowie Akteur_innen aus dem beruflichen Kontext
Interaktionsanlässe mit Aktanten	Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten, Bearbeitung von Selbststudienmaterial	Verfassen von wissenschaftlichen Arbeiten	Es wird sich von der Masterarbeit erhofft, die Wissensarten in Interaktion zu bringen
Dozent_innen als Träger_innen der Wissensarten	Wissenschaftlicher und (berufs-)praktischer Hintergrund; ermöglichen Zugang zu wissenschaftlichem Wissen; „Modellanwender_innen“	Wissenschaftlicher und (berufs-)praktischer Hintergrund; ermöglichen Zugang zu wissenschaftlichem Wissen	Vorwiegend wissenschaftlicher Hintergrund; ermöglichen Zugang zu wissenschaftlichem Wissen
Teilnehmende als Träger_innen der Wissensarten	Träger_innen heterogener Wissensarten; ermöglichen Perspektiverweiterung, werden auch als Herausforderung empfunden; unterstützen Interaktionen der Wissensarten	Träger_innen heterogener Wissensarten; ermöglichen Perspektiverweiterung; unterstützen Interaktionen der Wissensarten	Träger_innen heterogener Wissensarten; ermöglichen Perspektiverweiterung; Heterogenität wird auch als Herausforderung empfunden
Didaktisches Material als Träger der Wissensarten	Selbststudienmaterial ist insbesondere Träger wissenschaftlichen Wissens; Gestaltung ermöglicht Interaktionen der Wissensarten	Insbesondere Träger wissenschaftlichen Wissens	Insbesondere Träger wissenschaftlichen Wissens
Professionswissen als emergierende Qualität	Mehrwert wird wahrgenommen und u.a. beschrieben als „eine Haltung, die man verinnerlicht“	Mehrwert wird wahrgenommen und u.a. beschrieben als „eine Fundierung“	Teilnehmenden fällt es schwer, das Verhältnis wissenschaftlichen und (berufs-)praktischen Wissens zu verbalisieren.

Abb. 4: Systematisierung der Ergebnisse.

wenngleich Teilnehmende des disziplinatorientierten Studiengangs diesen etwas weniger ausgeprägt wahrnehmen.

Ausgehend von den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung lassen sich folgende Forschungsanschlüsse formulieren:

- Auf der theoretischen Ebene entsteht aus den Ergebnissen die Anforderung, die systemtheoretische Figur des Interaktionsmodells, die dem

Modell der Interaktionalen Professionalisierung zu Grunde liegt, zu ergänzen. Die bisherige Vorstellung, dass Personen als Träger_innen der Wissensarten präsent sein müssen, wird um aktantengebundene Ressourcen ergänzt. Darüber hinaus stellt sich die Frage, inwiefern sich virtuell repräsentierte Personen in dem Interaktionsprozess auswirken. Das Konstrukt des Professionswissens wird in den Forschungsergebnissen zwar

deutlich, könnte aber perspektivisch durch weitere konkrete Phänomene in der Beschreibung präzisiert werden. Auch der Qualitätsentfaltung des Professionswissens könnte in weiteren Forschungen Aufmerksamkeit geschenkt werden, indem Teilnehmende nach einem gewissen zeitlichen Abstand im Hinblick auf ihren Reflexions- und Kompetenz-Outcome befragt werden.

- Auf der Ebene der Angebotsgestaltung zeigt sich ein deutliches Potenzial, nach weiteren didaktischen Elementen zu suchen, in denen die unterschiedlichen Wissensarten noch stärker miteinander ins Spiel gebracht werden. Dabei sollte es nicht darum gehen, die Wissensarten wechselseitig anzupassen, sondern durch die Schaffung und Aufrechterhaltung der Differenz Professionalisierungspotenziale zu generieren. In diesem Zusammenhang ließen sich auch Anschlüsse an die Erkenntnisse weiterer Forschungsarbeiten zum Verhältnis von Wissenschaft und (Berufs-)Praxis im Kontext wissenschaftlicher Weiterbildung herstellen (siehe u.a. Baumhauer, 2018; Alexander, 2019).
- Professionalität ist aus Perspektive des hier vorgelegten Modells nicht als statischer Zielzustand, der durch den Besuch einer wissenschaftlichen Weiterbildungsmaßnahme erreicht werden kann, zu verstehen; vielmehr handelt es sich um einen (berufs-) lebenslangen Professionalisierungsprozess, der auch jenseits von formalen Professionalisierungsangeboten in Form von Selbstprofessionalisierung fortgeführt werden kann. Hierzu könnten Angebote, die Teilnehmenden die Perspektive der Interaktionalen Professionalisierung eröffnen, hilfreich sein, sofern hierdurch ein Bewusstsein für den Mehrwert des Blickes auf die jeweils andere Seite der Medaille (von der Wissenschaft zur Praxis oder umgekehrt) entsteht. Ob und wie solche Prozesse ablaufen, welche Qualitäten entstehen und wo die Grenzen von Selbstprofessionalisierung liegen, wäre eine weitergehende empirische Fragestellung.

Literatur

- Alexander, C. (2019). Wissenschaftliche Weiterbildung aus einer relationslogischen Perspektive. In W. Jütte, M. Kondratjuk & M. Schulze (Hrsg.), (S. 1-16), *Hochschulweiterbildung als Forschungsfeld. Kritische Bestandsaufnahmen und Perspektiven*. Bielefeld: wbv.
- Baraldi, C., Corsi, G. & Esposito, E. (1997). *GLU. Glossar zu Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Baumhauer, M. (2017). *Berufsbezug und Wissenschaftsorientierung. Grundzüge einer Didaktik wissenschaftlich reflektierter (Berufs-)Praxis im Kontext der Hochschulweiterbildung*. Detmold: Eusl.
- Christmann, B. (2018). Angebotsformen und Formate wissenschaftlicher Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung*. Wiesbaden: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_13-1
- Dewe, B. (1996). Das Professionswissen von Weiterbildnern: Klientenbezug - Fachbezug. In A. Combe & W. Helpser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 714-757). Frankfurt am Main: Surkamp.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (Hrsg.). (1992). *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 70-91). Opladen: Leske und Budrich.
- Freidson, E. (1979). *Der Ärztestand*. Stuttgart: Enke.
- Gieseke, W. (2018). Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 1051-1069). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hof, C. & Lambert, A. (2004). Lernerwartung und Lerntransfer. Anmerkungen zum Transfer von Lernergebnissen in der Allgemeinen Erwachsenenbildung. In W. Bender, M. Groß & H. Hegelmeier (Hrsg.), *Lernen und Handeln. Eine Grundfrage der Erwachsenenbildung* (S. 197-212). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Jütte, W. & Walber, M. (2010). Interaktive Professionalisierung in Digitalen Sozialräumen. In K.-U. Hugger & M. Walber (Hrsg.), *Digitale Lernwelten: Konzepte, Beispiele und Perspektiven* (S. 91-112). Wiesbaden: VS Verlag. doi:10.1007/978-3-531-92365-9
- Jütte, W. & Walber, M. (2012). Interaktive Professionalisierungsszenarien in der Weiterbildung. In E. Gruber & G. Wiesner (Hrsg.), *Erwachsenenpädagogische Kompetenz stärken: Kompetenzbilanzierung für Weiterbildner/innen* (S. 43-51). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Jütte, W., Walber, M. & Behrens, J. (2012). Interaktive Professionalisierung in der Weiterbildung. Das Bielefelder Modell. In R. Egetenmeyer & I. Schüßler (Hrsg.), *Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung* (S. 171-181). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Kieserling, A. (1999). *Kommunikation unter Anwesenden. Studien über Interaktionssysteme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen-texte Methoden*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz – KMK. (2010). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010).
- Larson, M. S. (1977). *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*. Berkeley/ Los Angeles, London.
- Luhmann, N. (2009). *Soziale Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Luhmann, N. (2011). Strukturauflösung durch Interaktion. Ein analytischer Bezugsrahmen, *Soziale Systeme*, 17(1), 3–30.
- Mieg, H. A. (2016). Profession: Begriff, Merkmale, gesellschaftliche Bedeutung. In M. Dick, W. Marotzki & H. A. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 27–39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nittel, D. (2000). *Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Nittel, S. & Seltrecht, A. (2008). Der Pfad der „individuellen Professionalisierung“. Ein Beitrag zur kritisch-konstruktiven erziehungswissenschaftlichen Berufsgruppenforschung. Fritz Schütze zum 65. Geburtstag. *BIOS – Zeitschrift für Biografieforschung. Oral History und Lebenslaufanalysen*, 21(1), 124–145.
- Oevermann, U. (1996). Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Parsons, T. (1968). Stichwort ‚Professions‘. In D. L. Sills (Hrsg.), *International Encyclopedia of the Social Sciences*, (Bd. 12, S. 536–547). New York: Macmillan.
- Peters, R. (2004). *Erwachsenenbildungs-Professionalität: Ansprüche und Realitäten*. Bielefeld: wbv.
- Schmidt, S. J. (2005). *Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Sozialwissenschaften*. Heidelberg: Auer.
- Stichweh, R. (1996). Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 49–69). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Walber, M. & Jütte, W. (2012). Grenzüberschreitungen – (System-)Interaktionen als Leitprinzip in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In U. Bade-Becker & M. Beyersdorf (Hrsg.), *Grenzüberschreitungen in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Interdisziplinarität, Transnationalisierung, Öffnung* (S. 14–19). Hamburg: DGWF.
- Walber, M. & Jütte, W. (2015). Entwicklung professioneller Kompetenzen durch didaktische Relationierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In O. Hartung & M. Rumpf (Hrsg.), *Lehrkompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung* (S. 49–64). Wiesbaden: Springer.
- Walber, M. & Meyer, K. (2019). Professionalisierung in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 1–19). Wiesbaden: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-658-17674-7_8-1
- Walber, M., Jütte, W. & Meyer, K. (2017). *Gelegenheitsstrukturen zur Professionalisierung in Interaktionsräumen der wissenschaftlichen Weiterbildung*. Forschungsbericht: Interaktionale Professionalisierung. Wissenschaftliche Weiterbildung als intermediäres System zwischen Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: Universität Bielefeld.

Autor_innen

Kirsten Meyer, Dipl.-Päd.
kirsten.meyer@uni-bielefeld.de

Prof. Dr. Markus Walber
markus.walber@uni-bielefeld.de

Prof. Dr. Wolfgang Jütte
wolfgang.juette@uni-bielefeld.de